

23-25
noviembre de 2016
Santiago de Chile

Actas Primer Congreso Iberoamericano de Historia Urbana

Ciudades en el tiempo: infraestructuras, territorios, patrimonio



Centro UC
Patrimonio Cultural



Fondecyt
Fondo Nacional de Desarrollo
Científico y Tecnológico

Realizado con el aporte de Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de Universidad de Chile y Vicerrectoría de Investigación de Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fondecyt Regular N° 1151372
Investigador Responsable **Rodrigo Booth**.

23-25
noviembre de 2016
Santiago de Chile

Actas Primer Congreso
Iberoamericano
de Historia Urbana

Ciudades en el tiempo: infraestructuras, territorios, patrimonio



Centro UC
Patrimonio Cultural



Realizado con el aporte de Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de Universidad de Chile y Vicerrectoría de Investigación de Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fondecyt Regular N° 1151372
Investigador Responsable **Rodrigo Booth**.

Actas Primer Congreso Iberoamericano de Historia Urbana

©2016, Asociación Iberoamericana de Historia Urbana

Secretarios Generales de la Asociación Iberoamericana de Historia Urbana: Josianne Cerasoli, Rodrigo de Faria

Coordinadores Generales del Primer Congreso Iberoamericano de Historia Urbana: Rodrigo Booth, Macarena Cortés

Comité organizador: Rodrigo Booth, Josianne Cerasoli, Macarena Cortés, Rodrigo de Faria, Emanuel Giannotti, Juan Camilo Pardo, Amarí Peliowski, Elvira Pérez, José Rosas

Comité científico: Enrique Aliste, Arturo Almandoz, Diego Armus, Antonio Bandeirinha, Stella Bresciani, Sarah Feldman, José Luis Gómez Ordóñez, Adrián Gorelik, Mark Healey, Georg Leidenberger, Cristina Leme, Alicia Novick, Antonio Pizza, Ana María Rigotti, Carlos Sambricio, Horacio Torrent

Editores: Amarí Peliowski, Rodrigo Booth, Emanuel Giannotti

Diseño: Dirección de Extensión Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile

Dirección de Arte: Alicia San Martín

Equipo de Diseño: Roberto Doussang, Francisco González

SABER E PODER: UMA ESCOLA QUE QUERIA SER CIDADE.

RUI ARISTIDES

Universidade de Coimbra

ruiaristides@gmail.com

RESUMEN: Para melhor compreender como um projeto de arquitetura articula um saber sobre a cidade e de como este se articula em poder, proponho interpretar o projeto de um edifício escolar em Portugal, de 1960, com o seu contexto alargado. O projeto em causa é a escola primária da Quinta do Cedro, concebida pelo arquiteto Fernando Távora, com Augusto Amaral e Alberto Neves, entre 1957 e 1958 para a cidade de Vila Nova de Gaia. E surgiu de um plano nacional de construção escolar, iniciado em 1940 e promovido pela ditadura encabeçada por Oliveira Salazar.

Para identificar a passagem de saber em poder sobre a cidade, no projeto, proponho capturar o seu processo através de três elementos: a urbanística educada aos autores do projeto; o processo de planeamento urbano no qual se veio a integrar; a estratégia e objectivos da política de obras públicas que lhe deu origem.

Isto implicará perceber que conhecimentos de urbanismo estavam presentes, que contributo urbano se esperava do projeto para V.N. de Gaia, e como este praticou a política de construção escolar da ditadura. Desta forma tentarei capturar como um saber acerca da cidade se articulou com os seus possíveis campos de poder sobre esta.

Numa altura em que vários arquitetos procuravam reescrever os compromissos da disciplina de arquitetura, revendo criticamente o legado modernista, Távora escreveu que esta escola praticava os princípios para “um novo caminho na Arquitectura Portuguesa.” Dado isto, as questões que debatarei são as seguintes: será que nestes princípios de projeto encontramos uma forma de pensamento acerca da organização de cidades? De que é feito esse pensamento sobre a cidade? Como se articula em poder sobre a cidade através do projeto de arquitetura?

PALABRAS CLAVE: saber, projeto, urbanismo, cidade, poder

Introdução

Nesta apresentação proponho discutir como a velha máxima “saber é poder” se pode interpretar para o exercício de projecto. Para tal, tentarei interpretar a articulação entre um grupo de saberes sobre a cidade, uma proposta arquitectónica e um governo do saber nacional. Pretendo analisar como o projecto de uma escola em Gaia, pelo arquitecto Fernando Távora, articulou uma ideia de cidade, com uma visão arquitectónica do país e uma gestão do saber nacional.

Primeiro falarei da escola de arquitectura do Porto no pós-guerra e a formação da sua pedagogia urbanística, o que nos levará a uma breve história das fundações teóricas da disciplina de planeamento urbano em Portugal. Em segundo, falarei do projecto de Távora e sua participação no desenvolvimento urbano de Vila Nova de Gaia. Em terceiro, descreverei a estratégia educativa da ditadura de Salazar e as políticas espaciais mobilizadas para o seu efeito. Por fim, discutirei como estes elementos foram ou não articulados no desenho da escola em Gaia e de como esta traduziu uma gestão do saber em poder sócio-espacial.

Lógica urbana

No pós-guerra e no cumprimento do plano Marshall, o estado Português criou a profissão do urbanista e legislou as disciplinas que criariam urbanistas portugueses.¹ Um conjunto específico de princípios e instituições urbanas teve um papel preponderante na formação deste poder urbano. Especificamente um conjunto de agentes franceses, como os urbanistas Alfred Agache e Étienne de Gröer,² e o *Institute d'Urbanisme* de Paris.³ Estes trouxeram uma doutrina urbana de formação anterior à *Carta da Atenas* e evoluindo criticamente relativamente a esta. Nesta doutrina, monumentos públicos, praças históricas, espaços verdes e uma linguagem “nativa” de arquitectura, projectavam a história e cultura de um sítio.

1 Em 1945 o Ministério das Obras Públicas produziu a figura do arquitecto-urbanista e regulamentou a sua pedagogia nas escolas de arquitectura de Lisboa e Porto. Os urbanistas franceses Etienne de Groer e Alfred Agache, já se encontrando a trabalhar em planos urbanos em Portugal, como o de Lisboa, foram tornados figuras centrais na formação do urbanismo português e renovação urbana ambicionada pelo estado.

2 Ambos foram figuras centrais na formação das primeiras práticas urbanísticas profissionais em Portugal (Marat-Mendes and Oliveira 2013). A de Gröer em específico foi concedida uma voz ampla através da *Direcção Geral dos Serviços de Urbanização* (DGSU), uma corporação pública desenhada no pós-guerra para supervisionar a implementação de planos urbanos, (Gröer 1946).

3 Mas também um conjunto de arquitectos-urbanistas italianos, como Giovanni Muzio e Marcello Piacentini que, no entanto, também traduziam ideias e propostas originalmente provenientes de Paris. Para uma lista dos vários urbanistas activos em Portugal no imediato pós-guerra ver Marat-Mendes e Oliveira (2013), para as afinidades entre urbanistas franceses e italianos ver Fuller (2007).

Na fonte desta formulação do urbano residiam as ideias, métodos e estratégias de Henri Prost, Agache e do *Musée Social*.⁴ Esta organização tinha por objectivo produzir políticas e modelos sócio-espaciais para a paz social na era da máquina e da indústria (Rabinow 1995). Juntamente com inovações técnicas e científicas, cultura, tradição e continuidade histórica articulavam elementos centrais para a obtenção de uma pacificação das relações urbanas de trabalho. Prost e Agache foram talvez os primeiros a articular esta noção de paz social numa doutrina urbana.⁵

A ideia central desta doutrina era a de que as exigências técnicas modernas⁶ deviam enformar-se a partir de apreciações profundas da história e cultura do meio urbano. Para o restabelecer de uma harmonia urbana, em primeiro lugar estavam os bairros, os parques, os monumentos e as arquitecturas tradicionais ou históricas, como mediadores de valores colectivos que pacificavam a própria história moderna. A construção da eficácia técnica da cidade deveria avançar paralelamente à sua renovação e reificação cultural.

À medida que a urbanistas franceses como de Gröer⁷ era dada uma voz coordenadora na formação do urbanismo em Portugal, mais falava Paris na construção de um planeamento urbano português. Quando em 1945 o estado criou os cursos para formar urbanistas – *urbanologia* e *projectos e obras de urbanização* – os professores convidados foram tradutores desta relação entre Paris e Lisboa, e entre as políticas urbanas capacitadas pelo plano Marshall e um modernismo comprometido com a pacificação cultural da sociedade moderna.⁸

Esta configuração de agentes e conhecimentos produziu uma visão específica do poder e missão do urbana da arquitectura. Assim nos informa o trabalho escolar do arquitecto João Andresen

4 Formada por patrões da indústria, chefes de polícia, políticos e reformadores, esta organização parapolítica criada na passagem do século XIX para o XX em Paris, funcionava à semelhança de um actual *think-tank* relacionado com o estudo de problemas urbanos, conflitos laborais e condições de vida dos trabalhadores.

5 Como, por exemplo, em Anvers na Bélgica ou na Costa do Sol em Lisboa, respectivamente, para descrições detalhadas destes projectos ver (Rabinow 1995).

6 Redes infraestruturais de saneamento, eletricidade e transporte, planeamento económico, funcionalização a sectorização, a eficácia industrial da construção.

7 Aluno e colaborador de Agache.

8 Este foi especialmente o caso no Porto. O arquitecto-urbanista David Moreira da Silva, educado na escola do Porto, nas belas artes de Paris e no *Instituto de Urbanismo* da mesma cidade, foi contratado em 1945 para coordenar a cadeira de *projectos e obras de urbanização*, o que fará até 1961. Don José Fonseca Llamedo, arquitecto espanhol que liderou o *Instituto Nacional de la Vivienda* no pós-guerra, coordenou a cadeira de urbanologia, mas apenas até 1946. Após a sua saída, o assistente de Moreira da Silva, António Brito e Cunha passou a coordenar a cadeira de *urbanologia*. Etienne de Gröer e César Cort, colega de Llamedo, foram convidados para coordenar as duas cadeiras nas belas artes de Lisboa, o que acabam por não fazer devido às suas ocupadas agendas. A coordenação das cadeiras passará então para o arquitecto Paulino Montez que tinha trabalhado com Agache no plano para a Costa do Sol. Tanto Cort como Llamedo, embora de forma distinta, partilham uma visão culturalista da cidade produzida pelos urbanistas franceses. Llamedo envolvendo-se com uma visão falangista do problema habitacional através do seu trabalho no *Instituto Nacional de la Vivienda*, ver (Díaz 2003; Ordovás 2013).

(1920-67) para o ano lectivo de 1945/46, mais tarde tornando-se professor de *projectos e obras de urbanização*. O exercício consistia em projectar um jardim-escola na cidade de Matosinhos, reflectindo as prioridades e propostas do seu plano urbano. O projecto desenvolvido foi escrito como promovendo “(...) uma obra de renôvo e sanidade.” Andresen proponha demolições para a criação de situações mais sanitárias e eficientes, mas também mais esteticamente edificantes.⁹ Parte destas demolições davam lugar a espaços verdes, instrumentos centrais para activar o espírito de “rênovo” desejado. A ideia de que a criança melhor cresceria em contacto com a natureza vertia para o desenho de bairros adjacentes.¹⁰ O jardim-escola de Andresen proponha um diálogo directo e eficaz com a cidade a acontecer, articulava a sala de aula e a cidade ao mesmo efeito de renovação e a uma mesma atitude de intervenção:

“É preciso ensinar a descobrir já aqui a verdade – é preciso então que Ela apareça. Um ambiente e uma arquitectura que cumpra essa função. Funcionalismo, sim, aquêle funcionalismo, que seja uma expressão verdadeira, que irradie vida e luz. É preciso não envelhecer as almas novas.

A arquitectura deve estar aqui como uma grande fôrça educadora. Não precisa para isso de ser infantil – verdadeira, sim.”¹¹

Se esta afirmação ligava Andresen a uma vontade de verdade modernista,¹² por outro lado também articulava uma doutrina urbana em que o edifício prefigurava a cidade e esta um conjunto de relações “verdadeiras” entre função, cultura e natureza.¹³ Este jardim-escola queria ensinar a cidade de Matosinhos.

9 “(...) expropriações e demolições previstas nesta memória têm como finalidade a abertura de artérias (...), mas que por uma questão de ordem psicológica, higiénica e estética, mais demolições seriam ainda de aconselhar, (...)”

10 “(...) é bom princípio de ordem económica, moral e física que cada proprietário ou inquilino tenha à sua disposição um pequeno jardim e terreno cultivável privativo.”

11 Estas frases são precedidas por: “O céu, o Sol, a Água, as plantas, as pedras, os animais e a própria Humanidade – Tudo isto precisa de aparecer no seu bom e verdadeiro aspecto, com o seu melhor e mais puro significado.”

12 Por verdade modernista entenda-se a metafísica materialista articulada na pureza dos materiais, na ideia de uma relação directa com a natureza, na prática de desenho enquanto ferramenta racional, baseada em estudos científicos como as análises económicas, infraestruturais e morfológicas requeridas dos alunos de *urbanologia*.

13 Especificamente neste trabalho escolar: a abertura de uma nova avenida, a distribuição de habitações consoante classe, a criação de espaços verdes e a linguagem arquitectónica do proposto eram concebidas por Andresen como uma eficaz harmonia que, para além do mais, era projectada como moralmente edificante pela sua articulação de uma condição de verdade ambiental.

Uma escola “especial”

Fernando Távora (1923-2005), colega de Andresen, activo na escola e no Porto,¹⁴ construiu com outros da sua geração uma ideia crítica do fazer moderno. Activo nos CIAMs, apresentou o *Plano de uma Comunidade Agrícola* onde combinava ferramentas modernistas de planeamento e arquitectura com uma apreensão cultural do território e suas formas de vida (Bandeirinha 2012; Mota 2014).¹⁵ Em 1955, num grupo alargado, estudou a arquitectura vernacular de Portugal na procura de uma “génese” arquitectónica (1961). Participando no plano regional do Porto, falou da necessidade de respeitar o “verdadeiro carácter” do espírito “*portuense*” (Távora 1954). Para Távora, ser e fazer moderno pressuponha um diálogo de mútua apropriação entre o modernismo e a experiência do país em si: não se podia ser moderno sem se ser português.

Em 1957, a câmara de Vila Nova de Gaia convida-o para conceber o “projecto especial”¹⁶ de uma escola do seu programa de construção escolar, desenhado pela ditadura.¹⁷ O projecto devia obedecer condicionantes específicas provenientes deste programa.¹⁸ O terreno era um lote

-
- 14 Em 1945 começou a desenvolver projectos de arquitectura com o seu irmão engenheiro, Bernardo Ferrão Távora. Em 1948 entrou como técnico para os serviços de urbanização da câmara municipal do Porto. Saiu destes em 1954, abrindo o seu gabinete de arquitectura onde antes a câmara tinha o gabinete de estudo do plano de urbanização, uma unidade técnica dentro dos serviços de urbanização, dedicada a estudar o plano regional do Porto e seu plano director municipal, sob coordenação do engenheiro Antão Almeida Garrett. Em 1950 volta à escola de arquitectura como assistente, onde leccionará até ao final da sua carreira.
- 15 Em 1951 no CIAM VIII em Hoddesdon, com o arquitecto Alfredo Viana de Lima e no primeiro curso de Verão do CIAM em Veneza o ano seguinte. Em 1953 e 1956 volta aos CIAMs com Viana de Lima, no de 1956 também com João Andresen e Octávio Lixa Filgueiras, entre outros colegas do Porto.
- 16 Correspondência entre presidente da CMG, João de Brito e Cunha, familiar do professor de *urbanologia* Brito e Cunha, e a DOCEP, Dezembro de 1957, arquivo histórica da CMG. A escola viria a servir a freguesia de Mafamude, que na altura registava cerca de “1.000 habitações,” e as vizinhas zonas de “Laborim, Santo Ovídio e Raza,” ver ante-projecto entregue em Janeiro de 1958.
- 17 Nomeadamente promovido pela *Delegação para as Obras de Construção de Escolas Primárias*. Esta delegação funcionava no interior da *Direcção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais* (DGEMN), o que por sua vez estava agregado ao *Ministério das Obras Públicas*. Sobre o *Plano dos Centenários* e seu programa de construção escolar falaremos mais à frente. A câmara que até 1940 tinha apenas conseguido construir 34 salas de aula, era suposta construir 60 até 1958, parte da urgência derivando do ritmo de crescimento da cidade. Em 1958 propostas privadas de construção apresentadas à câmara rondavam as várias centenas, processos particulares de licenciamento para o ano de 1958 - Arquivo Histórico da CMG.
- 18 Relativas à dimensão das salas de aulas, disposição programática e orçamento de obra: devia ter 16 salas de aulas, igualmente distribuídas por género, cantina, duas salas de professores, dois recreios cobertos, recreios ao ar livre, cozinha e instalações sanitárias; as entradas de alunos e professores, bem como de mulheres e homens deviam ser independentes; e as salas de aula seguiam medidas modelo (6,00x8,00 m. ou o equivalente na altura a 42 alunos). Relativamente à construção, dada a envergadura do programa escolar do *Plano dos Centenários* e o do seu contido orçamento, a escola devia ser conseguida com baixos custos e materiais baratos. Além destes condicionantes, as salas de aula deviam também ser orientadas para o quadrante Nascente-Sul.

urbano rectangular com quase um hectare de área, entre vários arruamentos e habitações de baixa e média densidade.¹⁹

Em Dezembro de 1957, numa planta e alçado em esquiso, Távora desenhou o projecto como viria a ficar. Parte do terreno, densamente arborizado, foi aproveitado para fazer um jardim público, dividiu o lote entre o edifício da escola e o jardim. As salas de aula foram agrupadas em dois pisos, 4 por piso e viradas a Sul. Pontuadas na extremidade por recreios cobertos. Salas de aulas (8 por género) e recreio formavam um módulo em L, repetido para ambos os géneros. Cada um abria para um recreio ao ar livre, com ligação directa ao jardim público.²⁰ A ligar os dois pavilhões de aulas, desenhou-se um corpo central rectangular onde cozinha, cantina, sala de professores e sanitários eram albergados.²¹ Este corpo, perpendicular à rua de entrada, demarcava-se em planta a alçado. Foi imbuído de “intenções mais amplas.” Comentando o desperdício espacial de cantinas divididas por género, observadas noutras escolas, foi escrito como o “centro” da escola, não apenas onde alunos de ambos os géneros se podiam reunir, mas também onde a escola se encontraria com a cidade envolvente.²²

No ante-projecto entregue à câmara em finais de Janeiro 1958, este esquiso manteve-se integral, salvo algumas correções a nível de telhados, desenho topográfico e janelas. Integral tanto em planta, alçado e corte, bem como na sua ideia de materialidade, “utilizando materiais e processos de construção económicos.” Granito, madeira, cal, xisto e um ou outro elemento em betão foi a experiência corpórea idealizada para a escola, traduzindo o interior rural minhoto para o centro de uma urbe em crescimento.²³

19 Habitação colectiva de três pisos e habitações unifamiliares.

20 “As salas de aula, com as dimensões regulamentares, abrem-se francamente sobre os recreios ao ar livre, tendo sido tomadas as necessárias precauções para as suas boa iluminação e boa ventilação. Enquanto que as salas ao nível do terreno terão o seu tecto horizontal, as salas do piso superior terão o seu tecto inclinado aproveitando-se assim (como aliás sucede nas restantes peças) todo o volume construído.” in “Memória Descritiva,” *Ante-projecto da Escola do Cedro*, 1958, CMG: 8.

21 Os Ls eram articulados ao corpo central da cantina pelas áreas de recreio coberto, ligando-se o corpo para o género feminino (a Sul) através de uma escada e corredor, e o masculino (a Norte) através do recreio coberto.

22 “(...) como que o centro da Escola, isto é, não apenas o local onde os alunos tomam as suas refeições, mas igualmente o local onde os alunos podem realizar, em conjunto, todas aquelas manifestações que traduzam uma intensa vida escolas (...) manifestações que podendo ultrapassar o âmbito restrito da Escola interessem igualmente os pais ou, num círculo mais vasto, as pessoas ou entidades ligadas à zona em que o edifício se situa.” Para cumprir com a norma de separar os géneros Távora e colaboradores sugeriam no ante-projecto: “Na solução que popomos pode manter-se a utilização separada do refeitório por ambos os sexos (basta para tanto organizar as refeições em dois turnos) e ao mesmo tempo pode a sala aproveitar-se para múltiplos fins como já foi dito acima.” in “Memória Descritiva,” *Ante-projecto da Escola do Cedro*, 1958, CMG: 6-7.

23 Com maior detalhe: fundações, paredes portantes e exteriores seriam de granito e as interiores em tijolo. Betão só seria usado em padieiras, lajes de pavimentos e escadas. A estrutura da cobertura seria em madeira aparente e coberta a telha. As paredes seriam rebocadas e pintadas a cal, salvo as padieiras e perfis

Esta experiência espacial, segundo Távora e colaboradores, realizava um “caminho” próprio:

“Além dos condicionantes já referidos julgou o Autor do presente Ante-projecto que o edifício da Escola deveria afirmar-se não só por uma grande simplicidade de concepção como também por uma notável economia de materiais e processos de construção, princípios básicos para encontrar um caminho novo na Arquitectura Portuguesa, bem diferente dos caminhos “modernista” e “passadista” em que ela actualmente se debate.”²⁴

Na mesma altura em que Távora entregava estas palavras, a câmara contratava-o como consultor no seu gabinete de urbanização. A realização deste “projecto especial” e consultadoria urbana misturaram-se. Em 1958, os serviços da câmara corriam atrás do desenvolvimento urbano privado. À medida que novos bairros eram talhados e construídos, os técnicos camarários requisitam levantamentos topográficos, produzidos muitas vezes após o facto. Devido a vários factores, nomeadamente condicionantes económicos e administrativos, a actividade de planeamento consistia principalmente na atempada realização de infraestruturas básicas.²⁵ O plano de urbanização para Gaia estava condicionado ao plano regulador da região do Porto, o que limitava a sua estratégia, desenvolvimento e activação.²⁶ Neste plano regulador a cidade de Gaia era lida como uma cidade de desenvolvimento suburbano relativamente ao Porto, o que implicava que as suas prioridades foram definidas em torno de habitação e infraestruturas básicas. Por outro lado, o imaginário organicista e corporativista na base do plano forçava a ler Gaia com um “carácter” ligado à ruralidade.²⁷

Isto colocou a câmara de Gaia em posições desconfortáveis nas suas possibilidades urbanas, por vezes resultando em confrontos com a administração do Porto.²⁸ Para Távora, que tinha

de betão que seriam deixados aparentes. Os revestimentos de piso congregavam uma palette regional e moderna: xisto para zonas públicas mais expostas; mosaico hidráulico para zonas funcionais interiores, mármore para as escadas; tacos de madeira para as salas de aula, cantina e salas de professores. Bem como a caixilharia que seria toda em madeira aparente, de envernizada para os caixilhos exteriores e de pinho envernizado para os interiores. Ver in “Memória Descritiva,” *Ante-projecto da Escola do Cedro*, 1958, CMG.

24 “Memória Descritiva,” *Ante-projecto da Escola do Cedro*, 1958, CMG: 5.

25 Como saneamento e água canalizada, bem como pavimentação de estradas. Em acta camarária de 11 de Setembro de 1957, a realização parcial da rede de esgotos é celebrada como grande vitória e razão atrativa para futuros investimentos, nomeadamente industriais, com os quais o Presidente parecia especialmente preocupado.

26 Em desenvolvimento desde a década de 1940 e coordenado pelo engenheiro Antão de Almeida Garrett (Lôbo 1995; Marat-Mendes and Oliveira 2013).

27 Antão Almeida Garrett escreveu o vasto território abrangendo desde Vila do Conde a Espinho, como uma rede de auto-delimitadas unidades orgânicas, como aldeias e suas tradições numa visão antropológica clássica. A sua visão do correcto crescimento urbano da região urbana do Porto envolvia pensar estes variados territórios à luz de uma contida aldeia senhorial, a câmara do Porto e seus serviços urbanos deviam proceder à (...) arrumação do seu grande e velho solar, (...)” (Garrett 1952: 25), sendo a cidade do Porto a casa do senhor e todas as cidades e terras circundantes as habitações e oficinas dos seus governados.

28 Por exemplo, na mesma acta de 11 de Setembro de 1957, o presidente da câmara de Gaia firmava: “A vila,

trabalhado nos serviços urbanos do Porto e tido um papel activo na promoção do seu plano regulador, esta situação não era pacífica. Urbanismo e arquitectura articulavam a missão edificante de ordenar física e moralmente o crescimento urbano. Para que o Porto se torna-se uma “grande e bela escultura,” (Távora 1954) exigia-se a harmonia das suas partes, e entre as modernas condições de vida e o “carácter” da terra. O nome “especial” dado ao projecto pela câmara,²⁹ pelo lado de Távora e seus colaboradores, era também o qualificativo para um projecto de “caminho diferente” que queria organizar um bairro, fazer o seu jardim, construir o seu centro e, no processo de erigir uma escola, dar escala, densidade e linguagem a uma possível harmonia urbana. Também esta escola quis educar uma cidade

Fazer portugueses espacialmente letrados

A ditadura de Salazar cedo se apercebeu das dimensões políticas da alfabetização geral iniciada pelos republicanos.³⁰ Tomando para si a missão de reformular o colectivo português pela letra, a ditadura pega por onde observavam que a República tinha falhado: número de escolas e programa pedagógico. Parte do aparelho da ditadura forçava uma prática doutrinária de nação, religião e família, inspirada nos fascistas italianos (Mattoso 1993; Torgal 2009). Foi a partir desta prioridade doutrinária que efectuaram uma reorganização da educação nacional que passava também por ser uma remoralização dos portugueses. A partir de 1928 lançou-se um modelo pedagógico assente na limpeza moral da escola e sociedade.³¹

pela sua situação e vizinhança com o Porto, tem legítimas exigências de salubridade e aformosamento; e perfeitamente natural o desejo de se ver transformado num centro urbano com a categoria que lhe advém da sua grande população e da categoria social de grande parte dos seus habitantes. Não há aparentemente justificação para que na margem Sul do rio Douro não se disponha das mesmas comodidades e das mesmas facilidades de vida que se encontram além-ponte.”

29 Derivava do facto de ter sido uma encomenda externa à DOCEP.

30 Em parte porque um rol significativo dos seus agentes de poder provinham de fileiras republicanas e liberais, nomeadamente de camadas técnicas e administrativas do governo republicano. No entanto, Salazar escreveria “Ou refazemos a vida, refazendo a educação, ou não fazemos nada de verdadeiramente útil,” a escola era para ele “a sagrada oficina das almas,” citado (citado em Mónica 1973; ver também Mónica 1978 e mais recente Pereira 2013)

31 Nomeadamente através de dois decretos estruturais: o Decreto nº 16 077, de 26 de Outubro de 1928 que aprovava os programas para o ensino primário elementar e as instruções para a execução dos referidos programas, e o Decreto-lei nº 27 279, de 24 de Novembro de 1936, que estabelecia as bases em que deve assentar o ensino primário. O ministro da instrução pública Carneiro Pacheco foi um agente estruturante deste processo de reorganização dos efeitos da alfabetização. Especialmente concernente ao desenho das prioridades pedagógicas da escola primária, ética do professor e aluno, e no desenho dos manuais que viriam a ser utilizados durante toda a ditadura, com poucas alterações (Monteiro 2008).

Além das preces à família, Deus, nação e governante, comuns às ditaduras mediterrânicas, os manuais únicos para a primária praticavam um imaginário espacial específico.³² A pedagogia era ilustrada em figurinos “tradicionais,” como o pescador da Nazaré, o campesino alentejano ou o agrícola das Beiras e Minho. Situações-problema escolares performavam uma ruralidade onde se enaltecia uma relação pura com a natureza, o trabalho, os amigos, família, Deus e estado.³³ Os manuais eram prenhes de pequenas casas e aldeias, telhados de telha, pedra e cal, no meio de brilhantes campos. As imagens de cidade eram normalmente de monumentos históricos, partes medievais ou imagens distantes.³⁴ A ideia era manter um “espírito” fundamental e português.³⁵ Nos quadros pedagógicos “As lições de Salazar” colocados senão em todas, então na maioria das salas de aula em Portugal, encontramos a resolução mais eficaz deste projecto.

Esta espacialidade de conteúdos era acompanhada de um programa de construção escolar designado *Plano dos Centenários* (Costa 2009).³⁶ A ideia era criar escolas à escala, tanto física como

-
- 32 As matérias de base eram as seguintes: português, matemática, história, ciências, religião moral e geografia. Apesar de o decreto-lei de 1928 reconhecer latitude na aplicação das matérias reforçava o seguinte: “Disciplinar consciências, formando o carácter, é uma das mais formosas obras da escola primária. (...) O nosso alvo predilecto é contribuit, por meio de programas simplificados, para a grande tarefa da extinção do analfabetismo nacional.” (2211) Assim, as cadeiras nucleares incluíam, consoante o ano e o género, lições em economia doméstica, higiene, comportamentos públicos, entre outras formas directas de disciplina. Aqui também entrava centralmente a religião moral: “Parece claramente demonstrada a íntima ligação existente entre a Educação Cívica e a Moral.” (2224)
- 33 Segundo o decreto-lei 27:279 de 1936, isto vinha substituir o “(...) estéril enciclopédismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança (...),” pelo “(...) ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.” (1510)
- 34 Bem como em publicações de tempos livres (Mendes 2010) e outras (Torgal and Homem 1982).
- 35 Em 1952 Salazar diria à jornalista Christine Garnier: “(...) uma actividade económica mais intensa, os progressos técnicos, as mais profundas reformas sociais deixam intactas as qualidades do nosso povo se, por meio de cuidados atentos, nós sabemos manter os corações puros e os pensamentos sãos. Por isso, nós colocamos o espírito acima de tudo.” (Garnier 1952: 221).
- 36 Este plano foi o culminar de uma campanha de obras públicas numa celebração em 1940, pensada, desenhada e construída pela ditadura para ser uma festa à nação, a sua expressão mais eloquente foi a *Exposição do Mundo Português* em 1940 (Mattoso 1993; Nobre 2010). Assim designado por ter sido pensado para convergir no terceiro centenário da restauração da independência de 1640. Inicialmente o plano não envolvia a construção de escolas, no entanto, a prioridade dado a este processo através do ministério das obras públicas confluíu a construção de escolas com o programa da celebração do centenário. Na concretização das obras públicas e especificamente na resolução do problema de falta de escolas, o ministro da instrução pública (1928) e mais tarde ministro das obras públicas (1932-36 e 1938-43), o engenheiro Duarte José Pacheco foi instrumental. Enquanto ministro da instrução pública em 1928 reconhecia o problema da “promiscuidade condenável e perigosa acumulação” do existente parque escolar, ver Decreto-lei 16:014 de 1928: 2059.

moralmente, desse Portugal paisano produzido nos manuais.³⁷ Em 1936 uma espécie espacial³⁸ é desenvolvida pelos arquitectos Raul Lino e Rogério de Azevedo. Dentro do espírito sensível à escala da “aconchegante terra pequenina” e economicamente contido, desenharam vários tipos de escola correspondendo a diferentes regiões. A construção era simples e barata, com uso de materiais locais acessíveis, os quais também eram usados para melhor adaptar as escolas às diferentes ecologias.³⁹ Tradição e ecologia material eram traduzida como processo racional. Apesar das sucessivas alterações, o modelo manteve a ideia da escola enquanto objecto-em-si, pequeno e efizaz monumento à educação nacional.⁴⁰ Bem como o diálogo regionalista e racionalista, com as suas componentes económicas, ambientais e ideológicas. Remoralização e eficácia técnica andaram juntas (Aníbal 2003)

Conclusões

Na articulação da prática de arquitectura com a de urbanismo, fazendo a primeira prefigurar a segunda, articulou-se também um princípio de educação nacional com uma visão da cidade portuguesa. Mais do que os tipos arquitectónicos de Lino e Azevedo, formulados enquanto um diálogo intenso com os meios mas pequenos monumentos auto-referenciáveis. A escola do Cedro era “especial” também porque se fazia de ligações a problemas urbanos. A cidade que da sua materialidade minhota e racionalista se queria fazer emanar era a visão de uma harmonia urbana entre conforto moderno e um “carácter” português, ordenado e reificante, “verdadeiro” com o tempo modernista e o português. A gestão espacial do saber português, moralista, regional e racionalista, feito à escala “aconchegada da terra pequenina,” recebeu aqui uma vocação urbana talvez inesperada. A instrução nacional do ser português trocou armas com uma proposta de arquitectura. Mais que a sua relevância para a discussão dos caminhos do modernismo pós-1953, creio ser este o “especial” a reter e o poder sócio-espacial da escola do Cedro. Enquanto as escolas do *Centenário* eram principalmente pequenos e efizazes monumentos à educação nacional, esta também o era para uma possível harmonia urbana portuguesa, na qual forças modernas e entidades históricas econtravam a sua diplomacia.

37 “(...) o posto escolar será a escola aconchegada da terra pequenina, onde outra maior se tornaria desproporcionada, ao mesmo tempo que, pelo desperdício, inimiga da restante terra portuguesa.” Decreto-lei 27:279: 1510. À partida dois princípios hegemónicos estão na origem do programa escolar: a adaptação a uma cultura regional, simples e austera; e a racionalização da produtividade, uma austeridade produtiva, que também derivada da tónica de austeridade fiscal e controlo de contas lançada por Salazar com a incepção da política-económica da ditadura.

38 Relativamente à ideia de espécie espacial ver a reelaboração de Aureli (2011: 82) relativamente ao conceito de espécie de Virno (1994).

39 Os materiais a usar por eles definidos eram os seguintes: tipo Minho (Tijolo); tipo Alto Minho (Granito); tipo Douro (Granito); tipo Beira Alta (Granito); tipo Beira Litoral (Cantarias); tipo Trás-os-Montes (Xisto); tipo Estremadura (Cantaria); tipo Alentejo e Algarve (Tijolo); tipo Algarve.

40 Invariavelmente, as escolas do *Centenário* eram objectos que se queriam salientes e distintos na paisagem, fosse esta urbana ou rural.